

Francis GROSSMANN
LIDILEM, E.A. 609
Université Stendhal
Grenoble 3
mél. : francis.grossmann@u-grenoble3.fr

Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?

Introduction

Mon propos sera ici celui d'un linguiste et d'un didacticien du français, et non d'un psychologue. Aucune réflexion didactique menée en matière de compréhension de textes ne peut cependant ignorer les travaux effectués, en psychologie et en psycholinguistique, ni d'ailleurs ceux menés dans le domaine de la sociologie de la lecture. Le point de vue du linguiste consistera à interroger l'usage d'une notion banalisée comme celle de « reconnaissance de mots », et à tenter de mieux définir les éléments linguistique qui peuvent être concernés par l'activité du lecteur lorsqu'il est amené à comprendre un texte ou interpréter un texte. Le point du vue du didacticien visera principalement à préciser les caractéristiques de la lecture scolaire, dans laquelle s'insère le processus de compréhension de texte. Un certain nombre de problèmes ou de difficultés ne peuvent en effet être traités que si on prend en compte les pratiques effectives au sein de l'institution scolaire, en évitant de poser la question de la compréhension de texte de manière abstraite et décontextualisée. Dans une première section, je reviendrai de manière critique – mais je l'espère, nuancée - sur les conceptions actuelles les plus répandues concernant la compréhension de textes et ses difficultés. Une seconde section tirera de cette analyse quelques directions de travail et propositions didactiques sur les moyens de développer les capacités du lecteur à comprendre un texte, et sur la conception des outils d'évaluation.

1 Pourquoi ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent

Bien que certains enfants rencontrent des difficultés dans la compréhension du système de l'écrit, il faut reconnaître qu'une grande partie des problèmes surviennent plutôt à partir du CE1, lorsqu'il s'agit d'acquérir la capacité à lire couramment les textes, à dégager leurs enjeux, à être en mesure de les comprendre et de les interpréter.

Plusieurs pistes peuvent être empruntées pour expliquer les difficultés rencontrées par certains enfants, les unes pouvant être mises en relation avec la maîtrise et l'automatisation du décodage, les autres avec le développement des capacités interprétatives, d'autres encore avec les caractéristiques de la lecture scolaire, ou avec les caractéristiques génériques, linguistiques ou culturelles des textes donnés à lire. Les causes des déficits en compréhension/interprétation des textes sont donc multifactorielles, comme on dit en médecine aujourd'hui, et il convient de n'en mésestimer aucune.

1.1 La vision dominante : un défaut d'automatisation

Beaucoup de chercheurs, se situant dans le champ de la psychologie cognitive, sont d'accord sur les deux points suivants : a) apprendre à lire, c'est avant tout apprendre à identifier les mots b) c'est le défaut d'automatisation dans cette identification qui est à la base des déficits liés à la compréhension de l'écrit. *Apprendre à lire*, la publication de l'ONL publiée en 1998, est représentative de cette tendance. Le chapitre consacré à l'identification des mots écrits souligne l'importance de la découverte du principe alphabétique, puis de l'acquisition des correspondances entre phonèmes et graphèmes. L'accès lexical, ou reconnaissance orthographique, s'effectue ensuite par automatisation. On peut résumer l'argumentation de la manière suivante :

- comprendre un message écrit ou un message oral ne présente guère de différences du point de vue des processus mentaux mis en œuvre ;
- certains enfants comprennent un texte lorsqu'il leur est lu oralement et non lorsqu'ils le lisent eux-mêmes ; les difficultés rencontrées sont donc des difficultés de compréhension verbale, non spécifiques à l'écrit ;
- les difficultés rencontrées en compréhension spécifiques à l'écrit sont liées à l'identification et la reconnaissance des mots ; lorsque les processus de décodage sont trop « coûteux », les processus inférentiels sont entravés.

On ne peut que marquer son accord avec l'idée que la compréhension du système alphabétique, tout comme la reconnaissance « automatique » des mots est un pré-requis pour la compréhension des textes en lecture autonome. L'usage intempestif qui a été fait, au cours des décennies 70-80, dans certains milieux pédagogiques¹, de principes visant à présenter l'activité du lecteur comme relevant quasi exclusivement de la validation d'hypothèses de lecture à partir d'indices graphiques a représenté une véritable régression. Comment ne pas s'étonner, d'ailleurs, que l'économie extraordinaire que représente pour l'apprenti la compréhension du principe alphabétique ait pu à ce point être sous-estimée dans ces mêmes milieux ? De la même façon, on a confondu, la nécessité de varier les activités de lecture proposées aux enfants ne doit pas remettre en cause le rôle indispensable que doit continuer à jouer l'oralisation pour étayer l'apprentissage. La réaction qui a suivi et dont on trouve la trace dans les publications de l'ONL est de ce point de vue salubre.

Mais, si l'on veut continuer à avancer du point de vue de la compréhension des problèmes posés, ainsi que sur celui plus délicat des propositions, il est nécessaire également d'interroger les présupposés de conceptions répandues actuellement, en particulier sur deux aspects : la notion même de « reconnaissance de mots », ainsi que l'idée que la compréhension verbale est une capacité générale, dans laquelle les spécificités de l'écrit n'interviennent que de manière très accessoire. S'il semble en effet évident que le processus de compréhension verbale comporte des aspects généraux, les facteurs d'organisation spécifiques de l'écrit ne doivent pas pour autant être sous-estimés.

1.2 La notion de « reconnaissances de mots » en lecture

La notion de « reconnaissance des mots » est souvent peu explicitée par ceux qui l'utilisent. Même si l'intérêt pour la notion de mot a ressurgi ces dernières années, il n'est pas inutile de rappeler qu'il s'agit là d'un concept flou, et assez peu opérationnel, étant donné la disparité des niveaux d'analyse auxquels on se réfère à travers lui, et leur absence de recouvrement : la composante graphique, bien sûr, la plus évidente (la plus immédiatement perceptible en tous cas²) ; la composante sémantique (on sait qu'on ne peut assimiler le mot à l'unité minimale de signification) ; enfin la composante morphologique (le mot est le plus souvent un mot *construit*). Quand on dit qu'un lecteur « reconnaît » les mots, on ne dit donc rien du niveau exact de cette appréhension, en dehors du fait qu'on a l'air de faire comme si les patterns visuels sur lesquels s'appuie cette reconnaissance gouvernaient l'ensemble des complexes linguistiques impliqués dans le mot. L'identification d'une forme graphique correspondant au mot, peut ou non, suivant les mots et suivant les lecteurs, ouvrir des tiroirs morphosémantiques. La deuxième publication de l'ONL, « Maîtriser la lecture », parue en novembre 2000, remarque d'ailleurs à juste titre, le peu d'études qui ont été consacrées au niveau morphématique dans l'activité de lecture. Il apparaît en conséquence que l'activité qu'effectue le lecteur ne se limite pas à la reconnaissance de mots, mais s'appuie bien sur une analyse – en grande partie automatisée – des différents niveaux qu'incorpore le complexe formé par le mot, cette analyse pouvant varier d'un mot à l'autre, et d'un lecteur à l'autre.

¹ Inspirés par la mode psycholinguistique de l'époque : cela renforce l'idée qu'en didactique tout au moins, il est nécessaire de garder un certain recul en ce qui concerne l'exploitation des résultats des recherches.

² On sait que même sur ce plan la notion de mot est rien moins qu'évidente au plan linguistique (voir en particulier le problème des mots-composés).

1.3 La structuration de l'écrit

Remarquons aussi qu'en parlant de « reconnaissance de mots », on laisse aussi échapper les aspects syntaxiques et énonciatifs, c'est-à-dire le lien que les mots ont entre eux et les plans d'organisation du discours, faisant comme si l'activité de lecture ne faisait ici que reproduire la réception du flux sonore. Or, il n'est pas assuré que le type d'intégration que requiert la lecture soit entièrement superposable à l'intégration verbale qui s'effectue lors de la réception de la parole. Je me situe ici, comme la plupart des chercheurs aujourd'hui, dans un modèle intégratif refusant une dichotomie trop stricte entre la langue de l'oral et celle de l'écrit. Ce point de vue ne doit pas pour autant masquer les différences. L'intonation et le rythme ne sont marqués que très imparfaitement par les signes de ponctuation, qui obéissent aussi à une logique purement scripturale ; en ce qui concerne la segmentation du discours, on sait aussi que les points et les virgules n'ont pas comme fonction unique de marquer les pauses (contrairement à ce que la tradition scolaire laisse entendre) mais ont aussi une fonction syntaxique et sémantique. D'autre part, la fréquence des pauses orales traduites par des signes de ponctuation à l'écrit est bien moindre que celle des pauses marquées effectivement à l'oral³ ; de ce point de vue, il apparaît bien que l'écrit, s'il n'est peut-être pas moins *balisé* que l'oral, l'est différemment. Les pauses ont des fonctions variées à l'oral, mais on sait qu'elles peuvent avoir un rôle de désambiguïsation, notamment lorsqu'elles suivent un accent, et qu'elles permettent de renforcer la démarcation de deux groupes syntaxiques. S'il peut exister une certaine polysémie des signaux prosodiques à l'oral, elle n'est en tous cas pas du même ordre que celle de certains signes de l'écrit, tels le point d'interrogation ou d'exclamation, qui peuvent avoir des valeurs extrêmement diverses. Enfin, le système de titrage et de découpage paragraphique sont tout à fait propres à l'écrit. Le fonctionnement sémiotique de l'écrit exige donc qu'on prenne en compte ses spécificités, et mérite un apprentissage particulier.

1.4 Les caractéristiques spécifiques des principaux genres rencontrés à l'écrit

Certains genres discursifs se rencontrent prioritairement à l'écrit, ou lui appartiennent en propre. Si c'est le parlé de la conversation familière qui représente la référence principale pour le jeune enfant au début de son apprentissage, il n'est pas possible de prétendre que les écrits qu'il va rencontrer, et dont la complexité croît très vite au cours de la scolarité, ne vont pas poser des problèmes spécifiques ; l'enfant ne rencontre pas forcément au cours des discussions qu'il a familièrement avec ses pairs, ou dans son milieu familial, les formes langagières et linguistiques qu'il va trouver à l'écrit, que ce soit au plan des structures énonciatives ou au plan syntaxique et lexical. La rencontre avec des genres écrits complexes s'effectue précocement dans certains milieux, en particulier à travers l'acculturation écrite effectuée lors des lectures partagées d'albums, narratifs ou documentaires, mais aussi à travers d'autres formes d'écrit passant par la médiation orale ou audio-visuelle. Les inégalités culturelles existent, et expliquent que certains enfants, qui n'ont pas bénéficié suffisamment de ces formes d'exposition à l'écrit⁴, doivent dans le même temps, à partir de la fin du CP, consolider l'apprentissage du code, automatiser le décodage, et découvrir les spécificités de la culture écrite. Il s'agit là, selon nous, d'une cause majeure des échecs en lecture. L'automatisation du décodage, en évitant de faire de la lecture un acte rebutant pour l'apprenti lecteur, représente un élément essentiel, mais elle n'est pas suffisante. L'appropriation par les jeunes lecteurs des différentes formes que revêt la culture écrite au plan des contenus comme au plan linguistique représente l'autre élément essentiel.

1.5 Les spécificités de la lecture scolaire et de la « compréhension de textes » à l'école

Un autre élément important pour l'analyse des échecs repose sur le sens que peut revêtir, pour certains élèves, l'activité de lecture telle qu'elle est pratiquée à l'école. Or le contexte de la lecture scolaire est souvent celui d'une communication dans laquelle le pôle de production du texte à lire

³ Une enquête de L. Védénina (1973, citée par Riegel, Pelloux, & Rioul, 1994, p. 85) a trouvé dans un corpus de 1000 phrases trois pauses orales pour un signe de ponctuation.

⁴ Il ne s'agit pas ici de revenir à la vieille idée d'un « bain d'écrit » : l'exposition à l'écrit n'a d'intérêt que lorsqu'elle est médiatisée au travers des interactions entre enfants et adultes, ce qui permet de transformer l'écrit en objet de connaissance.

est difficile à identifier. Ce caractère est accentué par le fait qu'il n'existe pas de procédure de régulation autre que celle qui passe par l'enseignant ou la médiation des appareils de présentation ou de questionnement issus des manuels. C'est ce contexte spécifique qui explique que la lecture en milieu scolaire est souvent perçue par le jeune lecteur comme une situation très formelle. Le fait que le statut des questions de compréhensions portant sur les textes reste pour lui souvent obscur vient parfois encore compliquer les choses.

1.5.1 Des formes spécifiques de contrôle et de révision de l'interprétation

En effet, ce qui est attendu du lecteur, dans l'institution scolaire, et de plus en plus au fur et à mesure qu'il en gravit les échelons, ce n'est pas la forme de réception que l'on attend de la plupart des discours oraux. On sait que les discours peuvent se développer de manière aussi complexe à l'oral qu'à l'écrit, et que la vision d'un oral « simple » opposée à un écrit « complexe » est erronée. Ce qui diffère fondamentalement, c'est l'usage que l'on attend des élèves dans les situations mobilisant l'écrit : il n'est guère dans nos habitudes culturelles de faire une analyse minutieuse de nos discours oraux. Il n'y a pas, en classe d'exercice d'« explication de texte oral », comme il existe une explication de texte écrit. En conséquence, lorsqu'on dit que la compréhension d'un texte écrit n'engage rien d'autre que la compréhension verbale en général, on oublie de dire que l'activité même de compréhension prend un sens différent lorsqu'on parle de ce dont il est question durant les heures de français. Les procédures de retour en arrière, de vérification, de parcours du texte qui sont exigées dans le cadre des activités d'interprétation des textes sont donc loin d'être naturelles et évidentes. Aussi, bien que ce que l'on appelle parfois la « part du lecteur », c'est-à-dire les phénomènes de projection, les inférences automatiques et machinales ne lui soient pas réservées (elles apparaissent aussi bien dans la conversation), la *situation de lecture* telle qu'elle est instituée dans le cadre scolaire exige que cette part soit réduite et strictement contrôlée.

1.5.2 Contraintes sémiographiques et compréhension de la tâche

Revenons à présent sur quelques unes des caractéristiques de la situation de lecture en milieu scolaire. Si l'on s'intéresse au contexte sémiographique dans lequel elle s'effectue, on constate qu'elle s'organise souvent autour de trois espaces⁵ : le premier est représenté par un texte (lui-même souvent extrait d'un autre texte, dont les références figurent généralement à la fin) ; le deuxième espace, facultatif, est un appareil paratextuel explicatif, donnant des explications de vocabulaire, ou des indications diverses sur le texte ; le troisième espace est représenté par des questions ou des exercices portant sur le texte. L'activité proprement scolaire de la lecture consiste donc en un va-et-vient entre ces trois espaces sémiographiques. Le lecteur doit être capable d'effectuer des opérations de va-et-vient dans le premier espace, opérations commandées par la lecture des injonctions ou dans l'espace « questions ». Il peut, ou doit, s'aider éventuellement des remarques ou explications figurant dans le deuxième espace. Ces opérations s'effectuent par le biais de réponses écrites : l'activité de lecture est donc liée à une activité d'écriture, généralement limitée, dans les petites classes, à la réponse à des questions, conçue comme le moyen quasi exclusif d'évaluation.

La « compréhension » en lecture apparaît donc comme une activité qui mobilise une capacité de repérage dans l'espace sémiographique et qui met en jeu des opérations de reproduction/reformulation, liées à la nature des questions ; il faut distinguer ici le *repérage*, qui consiste à situer les endroits qui, dans le texte, peuvent être pertinents pour la réponse, la *sélection*, qui consiste à isoler, au sein des informations, celles qui vont être reprises, enfin l'*intégration* qui vise à réinsérer ces éléments, reformulés ou cités, dans une phrase ou un paragraphe écrit par l'élève. Un certain nombre de difficultés peuvent être liées à une confusion cognitive sur la tâche à accomplir : les expressions injonctives (« repère », « montre où se trouve », « explique »), les questions en « pourquoi ? » ou « comment ? » laissent ouvertes la possibilité d'exécutions multiples – allant du simple recopiage au commentaire – si elles ne sont pas préalablement précisées ; mais la difficulté

⁵ Il existe bien d'autres formes de lecture à l'école, et ce dès l'école maternelle et primaire (« heure du conte », défi lecture, etc.) ; nous nous intéressons ici au « genre scolaire » le plus représentatif dès que l'on s'intéresse à la compréhension de textes.

de ces exercices réside aussi, pour des élèves jeunes (et parfois moins jeunes) dans les opérations elles-mêmes (sélection, segmentation, intégration) qui sont demandées.

Une partie des difficultés de la lecture scolaire, au moins en ce qui concerne la situation analysée ici, provient à la fois de la compréhension de la tâche à accomplir, et des difficultés intrinsèques des opérations de repérage/ reformulation/ intégration qui sont exigées (sans parler du fait que l'écriture est toujours plus « coûteuse » au plan cognitif). Bien entendu, il est toujours possible de dire qu'il convient de faire évoluer les pratiques de lecture à l'école primaire, en les motivant davantage, ou en les inscrivant dans le cadre d'une didactique plus générale des genres écrits. Cependant, il est difficile de ne pas prendre en compte aussi le fait que l'étude de texte, sous des formes qui, naturellement, vont évoluer dans la suite du cursus, représente l'un des grands modèles de la lecture scolaire, de l'école primaire à l'université. Mieux vaut donc apprendre aux enfants les règles particulières de ce drôle de jeu que de l'occulter ou de nier son importance.

1.5.3 Un cas particulier : les textes documentaires

Etudier un texte documentaire en classe de lecture pose la question du sens de l'activité pour l'élève : s'agit-il de s'informer sur un sujet ? Ou bien est-on centré sur le texte ? Dans certains cas, les caractéristiques génériques renforcent cet effet de brouillage lié à la situation scolaire. Une étude (Dabène & Quet, 1999) effectuée par notre équipe portant sur la compréhension d'un texte issu de la revue *Okapi* qui traitait des mouvements de l'écorce terrestre, nous a montré quelques-uns des problèmes rencontrés par les jeunes lecteurs dans ce genre particulier. En effet, suivant une tradition bien établie dans les documentaires pour enfants, les informations fournies sont intégrées dans une structure narrative, si bien qu'il est tout à fait possible de lire le texte comme un simple récit d'aventure. Or le jeune lecteur doit être en mesure d'appréhender que la trame d'enquête qui lui est proposée, et qui met en scène une expédition scientifique n'est qu'un prétexte pour le faire accéder au niveau proprement étiologique du texte, qui concerne les théories de Wegener sur la tectonique des plaques. La tâche du lecteur est grandement facilitée par la connaissance du genre : les caractéristiques scriptovisuelles (le rôle du chapeau introductif) mais aussi et surtout le statut d'un écrit de vulgarisation scientifique. L'étude qualitative des rappels du texte nous a montré que les élèves pouvaient être répartis en trois grandes catégories :

- ceux qui manifestent qu'ils ont compris qu'il y avait un lien entre l'expédition et la validation des théories de Wegener ;
- ceux qui, tout en faisant état de quelques-unes des informations scientifiques fournies par le texte, ne font pas explicitement le lien entre l'expédition et la validation des théories du chercheur ;
- ceux enfin qui ont tendance à se focaliser sur la trame événementielle, le narratif dominant alors nettement l'explicatif.

Les enfants qui « comprennent » le texte sont donc non seulement ceux qui ont des connaissances préalables sur le sujet, mais aussi ceux qui, familiarisés avec la vulgarisation scientifique, connaissent ses règles un peu particulières, et savent que derrière l'anecdote, il convient de saisir l'enjeu épistémique.

Encore faut-il que le contexte scolaire ne vienne pas à son tour brouiller les cartes et qu'il rende explicite les objectifs visés à travers la lecture. Au slogan, maladroit et discutable, qui recommandait de « déscolariser » la lecture, il convient donc plutôt de substituer l'idée d'une meilleure explicitation des tâches scolaires⁶. Si j'insiste sur les problèmes posés par les textes de vulgarisation scientifique, c'est qu'ils sont, de mon point de vue, en congruence avec les finalités de l'école, et occupent de ce fait, aux côtés du texte littéraire ou de fiction, une place privilégiée. Mon point de vue par rapport à certaines tentatives récentes de proposer une didactique générale des genres à l'école (Schneuwly & Dolz, 1997) est en effet relativement restrictif. Je ne pense pas que l'école, qui a pour mission essentielle la transmission du savoir, ait vocation à *travailler* l'ensemble

⁶ Cela n'empêche nullement que l'on inscrive cette volonté d'explicitation dans le cadre d'une pédagogie mobilisant la dynamique de projets.

des genres discursifs circulant dans le champ social, de l'interview radiophonique aux jeux télévisés en passant par la météo marine, les débats à la Delarue, ou les cours de la bourse.⁷ Un objectif plus réaliste me semble être de revivifier et de diversifier les genres proprement scolaires (voir le travail remarquable accompli sur le résumé par J.-P. Bernié, 1996), en explicitant davantage les paramètres de production, mais aussi en les confrontant aux genres non scolaires avec lesquels ils peuvent avoir des affinités.

1.5.4 La difficulté d'articuler des objectifs différents

Rappelons que la lecture scolaire est encore largement perçue par les élèves de l'école primaire comme ceux des collèges et des lycées comme s'organisant autour d'un rituel, la lecture collective, qui est opposée par eux à la « lecture pour soi ». (M.-C. Guernier, 1998). L'importance accordée par les élèves à la lecture collective montre aussi l'importance de ces rituels scolaires qui, s'ancrant dans la sociabilité, fondent symboliquement la communauté de lecteurs, même s'ils freinent parfois aussi l'évolution des pratiques et l'invention didactique. Le statut de la lecture à voix haute doit être considéré dans cette optique : élément d'appui incontournable au début de l'apprentissage, elle devient progressivement un outil pour la socialisation des textes dans la classe, et peut être pratiquées sous différentes formes.

Si les dispositifs de la lecture scolaire se sont effectivement diversifiés ces dernières années à l'école primaire et au collège et si de nouvelles modalités d'approches des textes ont été proposées, il reste que deux situations prototypiques sont encore privilégiées. La première consiste à faire étudier un texte, souvent assez court, figurant généralement dans le manuel et à la suite duquel sont posées, verbalement ou par écrit des « questions de compréhension »⁸ ; la seconde à effectuer la lecture suivie d'un texte plus long, généralement de type narratif, en fonction d'objectifs divers (enjeux de la narration, mise en évidence des caractéristiques des personnages, de l'intrigue, etc.).

Les problèmes de l'articulation entre ces deux situations de lecture et du rôle particulier que joue la lecture d'œuvres intégrales me semblent bien résumés par D. Manesse et I. Grellet (1994, p. 65) ; leur remarque, qui s'applique au collège, vaut également en grande partie pour l'école primaire et souligne la difficulté à intégrer les trois objectifs fondamentaux visés par l'école : assurer la maîtrise de la lecture, faire connaître les œuvres de référence, développer l'intérêt pour la lecture personnelle :

En assignant ces trois objectifs interdépendants et concurrents à la lecture en classe d'œuvres intégrales, on demande aux enseignants de se livrer à un exercice délicat et périlleux : il s'agit à la fois d'entraîner, par des exercices appropriés sur le texte, les compétences de lecture, d'expliciter les références culturelles, de dégager l'intérêt de l'œuvre et de susciter le plaisir de lire, de répondre donc à des objectifs d'apprentissage qui sont traditionnellement ceux de l'école, mais aussi de créer un comportement et d'inciter à une pratique culturelle en dehors de l'école. Autrement dit, il s'agit de conjuguer deux approches différentes de la lecture : une lecture réflexive (qui est donc retour constant au texte), lecture lente qui cherche à dévoiler le sens caché, et une lecture plus rapide, linéaire, qui vise le plaisir immédiat dans l'identification au personnage ou l'intérêt pour l'action, l'explication de texte d'une part, mode de lecture traditionnel de l'école, le « lire pour lire » d'autre part, lecture privée qu'on prétend importer, sans la dénaturer, dans le cadre public et collectif de la classe.

⁷ Je caricature bien sûr, les positions de ces auteurs, beaucoup plus subtiles et intelligentes que ce que j'ai l'air d'en dire. J'ajoute qu'il ne s'agit bien entendu pas de fermer la porte à des travaux ponctuels correspondants à certains de ces genres (cf. les propositions de Schneuwly & Dolz, 1997 sur l'interview radiophonique). Mais l'on se trouve rapidement confronté, dans l'univers discursif, au problème du *choix* de certains genres, correspondant aux objectifs scolaires ; c'est bien pour cela que l'école a dû inventer des genres spécifiques.

⁸ Comme le souligne M.C. Guernier (ouvr.cit.), pour les élèves, lire à l'école c'est essentiellement répondre à des questions.

Si l'école primaire est moins engagée dans la transmission patrimoniale (son problème actuel étant plutôt d'élargir la palette des auteurs sur lesquels elle s'appuie, ce que proposent les dernières instructions officielles), on lui demande également de développer lecture réflexive et lecture cursive, lecture pour soi, « libre » et lecture explicative normée et elle est soumise, dans une mesure peut être moindre, aux mêmes tensions et aux mêmes contradictions.

1.6 Compréhension vs interprétation

L'usage différencié des termes « compréhension » vs « interprétation », s'il traduit des clivages disciplinaires (les psychologues retiennent « compréhension », les littéraires « interprétation ») marque aussi, au plan didactique, la difficulté d'articulation qui vient d'être évoquée. Certains chercheurs se situant pleinement dans le champ didactique soutiennent que les difficultés viennent, au moins en partie, d'une démarche erronée, qui consiste à aider les apprentis lecteurs à accéder à un sens de base ou à un sens « littéral » à partir de textes simples, pour les amener progressivement, dans la suite du cursus, vers des textes plus complexes. C. Tauveron (1999, p. 12) critique ainsi la démarche préconisée par les institutions officielles de l'école primaire :

L'accès aux différentes strates du texte est conçu comme l'apprentissage de la plongée sous-marine, par paliers successifs qui ménagent l'organisme. Les étapes qui jalonnent la descente vers les grands fonds sont clairement indiquées : les novices en lecture progresseront en surface (*compréhension littérale*), les élèves de cycle 3 seront invités à explorer les couches superficielles (*compréhension fine*). Il revient au collège et au lycée d'accompagner les élèves dans les couches profondes : pour marquer la rupture, on parle alors d'*interprétation*.

Le même constat est formulé par Y. Reuter (1996), qui en propose une analyse institutionnelle : l'accès au « mode d'appropriation esthétique », propre aux textes littéraires, semble réservé aux élèves les plus âgés, ainsi qu'aux réseaux scolaires « nobles ». Ainsi les textes simples, ordinaires, aux fonctions utilitaires marquées, seraient destinés à la fois aux plus jeunes et aux élèves qui se trouvent dans les filières courtes, ou professionnelles. Poursuivant son investigation, C. Tauveron (1999, p. 17) défend l'idée qu'une distinction claire est souhaitable entre le processus de compréhension, processus défini comme précédemment par le fait qu'il est automatisé, et le processus interprétatif, travail conscient et volontaire sur le sens. La lecture littéraire apparaît alors comme le modèle de cette lecture qui résiste à l'automatisation.⁹ Les propositions didactiques qui sont formulées consistent à faire une place, à côté de ces textes simples et presque trop lisses utilisés dans les petites classes, à des textes « résistants » ou « réticents »¹⁰, qui permettent d'initier précocement les élèves des petites classes à la problématique de l'interprétation, sans que soient pour autant éludés les problèmes plus triviaux posés par la compréhension. Cette possibilité est facilement offerte aujourd'hui par la richesse de la littérature enfantine contemporaine.

Si je souscris à nombre des propositions et à l'esprit général des démarches proposées, quelques points me semblent à nuancer. Premièrement, puisque l'on s'accorde aujourd'hui sur le rôle des stéréotypes et d'une culture commune pour l'interprétation (Dufays, 1994), il faut veiller à ne pas prématurément proposer aux enfants les plus jeunes des textes qui jouent trop subtilement avec les contraintes d'un genre, utilisent des procédés de décalage, de clins d'œil, de mise en abîme etc. Le risque existe qu'on fasse une nouvelle fois des propositions séduisantes en direction des enfants des classes moyennes et supérieures, dont la culture narrative (au moins celle qui correspond aux normes scolaires) est déjà suffisamment importante pour pouvoir bénéficier de ces apports et de ces jeux culturels sophistiqués. Deuxièmement, il ne faut pas sous-estimer la « résistance » des textes dits ordinaires, qui parfois posent des problèmes tout aussi intéressants que ceux qui sont offerts par les écrits littéraires, au plan énonciatif ou rhétorique : je pense par exemple

⁹ « Lire littérairement, c'est suspendre le processus automatisé de compréhension pour deux raisons : a) parce que la nature même du texte y contraint, b) par suite d'une décision délibérée du lecteur qui décide que le texte peut lui en dire plus encore ». (C. Tauveron, 1999, p. 17).

¹⁰ On se reportera à l'article de C. Tauveron (1999) pour une définition de ces deux catégories.

à la rédaction de faits divers dans les journaux, dans lesquels la question des points de vue est très importante, ou encore à certains textes documentaires qui figurent dans des journaux pour enfants, qui posent on l'a vu, des problèmes complexes quant aux schémas rhétoriques et aux finalités du genre.

2 Directions et propositions

Pour finir, je vais essayer de mettre en évidence quelques points fondamentaux, conséquences de l'analyse qui précède, en essayant de la traduire au plan didactique.

2.1 Construire dans la durée le répertoire textuel

Si l'on accepte de s'inscrire d'emblée dans une démarche qui mettrait au centre le développement des capacités interprétatives, il paraît utile de viser méthodiquement, dès l'école maternelle, l'élaboration d'un répertoire de situations, de scènes, de figures, de motifs narratifs, qui apparaissent comme des clés pour permettre la compréhension des textes narratifs, mais aussi argumentatifs. Un entraînement à la compréhension ne peut en effet avoir quelque chance de succès que s'il s'enracine dans un terreau de références acquises.

2.2 Mieux distinguer les objectifs liés à l'apprentissage du code des objectifs visant le développement des capacités interprétatives

L'école doit à la fois enseigner le code, et développer les capacités interprétatives. Mais ces deux objectifs correspondent à des activités qui peuvent être différenciées, y compris au-delà de l'école maternelle.

La préparation à la compréhension du principe alphabétique s'effectue dès l'école maternelle, à travers des jeux ou des exercices visant à développer la conscience phonologique, ou permettant l'observation du matériau graphique. D'autres activités sont plutôt tournées vers la compréhension et l'interprétation. Les histoires lues aux enfants de maternelle permettent d'étendre le répertoire lexical, les familiarisent avec certaines formes de l'écrit et les habituent à questionner les textes. Cependant, notre recherche portant sur les « manières de faire » des institutrices de maternelle (Grossmann, 1996) lors des moments de lecture, montrent que les formes d'étayage de la compréhension peuvent être très diverses, et d'efficacité variable. Développer l'analyse des pratiques en formant les maîtres sur ce thème serait donc utile.

À l'école élémentaire, et en particulier au CP et au CE1, on peut observer une diminution très sensible des textes lus par les maîtres (et également d'ailleurs, par les parents). On assiste à un véritable sevrage textuel qui accompagne la sortie de l'école maternelle : les enfants, habitués à entendre des histoires complexes se voient du jour au lendemain réduits à travailler sur de petits textes, qui sont d'ailleurs souvent assez curieux du point de vue de l'organisation linguistique et textuelle (pour une analyse ancienne, mais toujours pertinente, voir B. Combettes, 1983, p. 122-136). Il ne s'agit pas de prétendre qu'on puisse se passer de tels textes d'apprentissage, mais de rappeler la nécessité, pour le développement des compétences interprétatives, de faire accéder tous les enfants à des textes suffisamment consistants, quitte à le faire par d'autres moyens.

Il paraît donc judicieux de distinguer plus nettement les moments d'apprentissage du code, qui doivent faire l'objet d'un travail méthodique et progressif, des moments dans lesquels on continue à développer les capacités interprétatives, en s'appuyant, tant que l'élève n'est pas en mesure de le faire de manière autonome, sur des médiations diverses. Ceci peut être proposé aussi aux élèves en grande difficulté.

2.3 Mieux inscrire le temps de la lecture dans le temps scolaire

Dire que le processus de reconnaissance des mots doit être automatisé suppose que l'on donne suffisamment de temps aux enfants – et pas simplement de temps extérieur, mais aussi de temps scolaire – pour *pratiquer* la lecture ; entre 7 et 9 ans, il y a une période cruciale qui, si elle n'est pas utilisée, risque de laisser pour longtemps les lecteurs en possession d'un mauvais outil.

Or, paradoxalement, si l'on a beaucoup fait dans les écoles pour développer ces dernières années l'envie de lire, notamment en développant les Bibliothèques Centres Documentaires, et en multipliant les projets tournés vers la lecture ou le livre, on ne laisse pas plus de temps qu'auparavant pour la lecture proprement dite (comme il convient aussi d'apprendre mille choses à l'école primaire, depuis l'informatique jusqu'aux langues vivantes, le temps se rétrécit très vite). Certes, on conçoit que l'idée même de plages de lecture au sein de l'institution scolaire ne soit pas facile à organiser : il est difficile de demander aux élèves de lire pour lire, sauf à tomber dans l'artifice, et l'entraînement par des activités de type « défi lecture », qui présente certains intérêts, a aussi pour inconvénient de nous faire retomber dans ses « motivations extérieures » que dénonce à juste titre B. Lahire (1993). La difficulté est donc d'organiser suffisamment l'apprentissage en prenant en compte le fait que la lecture n'est pas une discipline scolaire comme les autres mais qu'elle doit servir d'appui à chaque instant et que ce n'est pas du temps perdu que de laisser les élèves prendre le temps de lire une consigne, quitte à les laisser tâtonner, ou d'organiser des ateliers lecture liés à des objectifs de connaissance, ou présentant suffisamment d'intérêt pour les élèves, et non pas seulement tournés vers la « compréhension » des textes. Par ailleurs, il est nécessaire de présenter clairement aux élèves à quel moment on se situe dans une phase d'entraînement et quand on se trouve engagé dans un usage plus fonctionnel (la lecture servant alors à se documenter, à acquérir des connaissances) ou plus ludique (la lecture représentant alors un moment de détente).

2.4 Sensibiliser précocement les élèves aux spécificités de l'écrit

Les caractéristiques sémiographiques de l'écrit sont souvent escamotées, au début de l'apprentissage, en particulier le rôle de la ponctuation. Des activités et des exercices mettant en évidence le rôle structurant de la ponctuation, celui des titres et des paragraphes peuvent se révéler utiles dès le CP, et méritent d'être poursuivis, sous des formes diverses, tout au long de la scolarité.

Par ailleurs, si la familiarisation avec les « types d'écrit » a pu prêter à juste titre le flan à la critique, c'est parce qu'elle s'est souvent cantonnée à des écrits relativement simples (voir le succès qu'ont connu les recettes de cuisine). Les problèmes de compréhension posés par l'écrit sont donc plutôt à mettre en relation avec la gestion complexe des voix énonciatives dans certains genres écrits¹¹ : on pense aux questions de point de vue, de discours rapporté, qui sont source de nombreuses difficultés de compréhension chez les jeunes lecteurs, et qui peuvent faire l'objet d'un travail spécifique.

2.5 Mieux définir les règles de la lecture scolaire et améliorer la rédaction des questions

Nous avons souligné le fait que pour un certain nombre d'élèves les règles même de l'activité de lecture restent peu explicites dans le cadre scolaire. Un important travail reste à réaliser, en particulier en ce qui concerne l'amélioration des questions de compréhension figurant dans les manuels, dont la compréhension reste souvent problématique, y compris pour de bons élèves. En réponse aux questions figurant dans certains manuels, par exemple, l'enfant ne sait pas toujours s'il doit reformuler la phrase figurant dans le texte, la recopier, ou simplement relever quelques termes. On lui demande parfois simplement de recopier un passage, sans faire aucun travail de réflexion, ce qui ne semble pas correspondre à un exercice de lecture, mais à un exercice d'écriture (au sens graphique du terme) et peut induire des confusions. Le lecteur ne sait pas toujours non plus toujours s'il doit localiser la réponse dans un passage précis ou s'il doit synthétiser des éléments figurant dans l'ensemble du texte. Les maîtres doivent être sensibilisés à ces aspects, de manière à pouvoir sélectionner en connaissance de cause les manuels.

2.6 Définir la nature et la place d'un entraînement à la compréhension et à l'interprétation

Des propositions ont été faites depuis plusieurs années pour spécifier ce que pourrait être un entraînement à la compréhension de textes au niveau de l'école primaire et du collège (Giasson, 1990), ou même, récemment, dès la maternelle (Bianco M., Pellenq C. & Coda, M., à paraître). Nous pensons qu'un tel entraînement peut se révéler utile, sous plusieurs conditions :

¹¹ Les enfants rencontrent ces mises en scène énonciatives complexes dès la maternelle, à travers certains albums.

- l'entraînement technique, ciblant des compétences spécifiques, doit s'appuyer complémentaiement sur des démarches plus globales, visant le développement de la connaissance du monde et des connaissances lexicales¹² ;
- l'entraînement doit viser la conquête progressive pour l'élève d'un véritable statut de lecteur ; il serait dangereux de fabriquer pour les enfants d'école primaire, une nouvelle rhétorique tournant à vide ; les entraînements proposés doivent donc être courts, bien ciblés, et ne pas empiéter excessivement sur le temps de lecture proprement dit ni sur les débats concernant les enjeux de ce qui est lu ; dans la mesure du possible, les objectifs des exercices doivent être rendus explicites et présentés aux enfants ;
- l'entraînement doit concerner non seulement les reprises anaphoriques, les connecteurs, les structures textuelles, les temps verbaux mais aussi les problèmes de marquage du point de vue et de discours rapporté, qui posent des problèmes cruciaux d'interprétation, et permettent de saisir les intentions du scripteur ;
- l'entraînement doit mettre en interaction le local et le global : on peut, par exemple, montrer aux enfants comment l'analyse morphologique d'une unités lexicale peut parfois faciliter la compréhension, ou encore comment l'interprétation d'un vocable polysémique dans un texte permet une désambiguïsation raisonnée¹³ ;
- l'entraînement à la compréhension doit porter également sur des compétences procédurales : savoir mettre en attente une interprétation ; revenir en arrière pour la vérifier ; être capable de verbaliser les éléments objectifs (linguistiques et référentiels) permettant de valider ou d'invalider une interprétation, ou encore de spécifier son degré de plausibilité.

2.7 Diversifier et mieux intégrer l'évaluation,, développer le débat interprétatif

Je laisse ici de côté les problèmes posés par l'évaluation institutionnelle, ou encore par les tests de compréhension, pour me centrer sur la fonction didactique que joue l'évaluation au sein de la classe de lecture. L'évaluation de la lecture se présente souvent à travers des systèmes rigides : questionnement oral rituel après lecture, ou questions écrites dites de « compréhension ». A l'obligation de lire s'ajoute, pour l'élève, la nécessité de justifier d'une « bonne » lecture. Une évaluation d'un autre type peut donner l'occasion d'une plus grande liberté dans les modalités d'appropriation du texte. Les formes d'évaluation choisies, dans cette perspective, peuvent être très diverses, mais ont en commun d'objectiver les interprétations fournies par les élèves, élaborées d'abord individuellement, puis discutées dans le collectif de la classe.

Au questionnement après lecture, on peut donc substituer occasionnellement des consignes plus légères, du type : « raconte ce que tu as compris... », « souligne ce que tu trouves intéressant... » de manière à favoriser ensuite le débat interprétatif. Les questions factuelles et précises (du type « quel est le mot ou la phrase qui montre que... ») ne sont pas pour autant à écarter, lorsqu'elles visent à rendre sensible à la nécessité d'objectiver l'interprétation. D'autres modalités ont été explorées dans notre équipe, par exemple les « itinéraires de lecture » (Calaque, 1994, 1995) qui permettent au lecteur de définir son propre parcours au sein d'un texte.

Enfin, on peut aussi sensibiliser aux démarches de la lecture interprétative en formulant plusieurs possibilités d'interprétation, et en demandant au jeune lecteur d'argumenter de leur degré de plausibilité, en étayant son point de vue sur des indices linguistiques et référentiels.

Une autre direction, apparemment plus modeste, puisqu'elle concerne les écrits de tous les jours, peut être suivie : celle qui consiste à confronter les lecteurs, à partir du cycle 3, à des écrits justifiant une lecture attentive et critique. On peut par exemple leur demander de vérifier,

¹² Nombre de recherches insistent sur le rôle des connaissances lexicales pour la compréhension de texte : certes, plus on lit, plus on acquiert de connaissances lexicales, mais des connaissances lexicales initiales insuffisantes chez l'apprenti lecteur entravent notablement sa capacité de compréhension, et peuvent le détourner de la lecture.

¹³ Nous avons analysé (Grossmann, 1993) la diversité des interprétations que peut susciter pour les jeunes lecteurs le mot « laboratoire », lors de la lecture d'un roman destiné à des lecteurs débutants.

si telle proposition publicitaire, apparemment alléchante, ne recouvre pas un piège, et leur demander de le vérifier¹⁴.

L'évaluation, dans cette perspective, repose sur la possibilité donnée au lecteur lui-même, de mieux comprendre comment il construit le sens, mais explicite aussi les enjeux sociaux d'une lecture critique ; d'où l'intérêt, pour les enseignants, d'inventer, complémentirement aux outils standardisés, des formes de recueils permettant une évaluation plus qualitative, accessibles au lecteur lui-même, qui peuvent aussi servir de support pour engager des discussions sur ce que chacun a compris. Dans la perspective visant à développer le dynamisme interprétatif, il ne me semble pas utopique d'encourager, dès la fin de l'école primaire, et pour le secondaire, la pratique de cahiers de lecture personnels, dans lesquels les élèves peuvent noter librement leurs réactions aux textes lus. Il est toujours délicat d'imposer de tels outils, qui n'ont de sens que s'ils relèvent de choix assumés par les élèves, et s'ils échappent à toute forme de notation scolaire. On peut cependant valoriser cette pratique, en proposant régulièrement, à ceux qui le souhaitent, de lire pour la classe leurs commentaires, ou encore de les publier dans le journal scolaire.

Bibliographie

- BERNIE, J.-P. (1996) : *Quelle linguistique pour une culture de l'écrit ? Approche « communicationnelle » des textes et discours et didactique du lire-écrire*. Document de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences du Langage, Toulouse, Université du Mirail.
- BIANCO M., PELLENQ C. & CODA, M. (à paraître) « Enseigner des stratégies pour comprendre à l'école maternelle » *Actes du colloque de Grenoble. Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation*.
- CALAQUE, E. (1994) Un point de vue sur l'évaluation de la compréhension des textes : l'itinéraire de lecture, in M. Dabène (Ed.), *L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux*, pp. 89-100, *LIDIL*, n°10, Presses Universitaires de Grenoble.
- CALAQUE, E. (1995) *Lire et comprendre : « l'itinéraire de lecture »*, CRDP de Grenoble.
- COMBETTES, B. (1983) : *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Bruxelles/Paris, De Boeck/Duculot.
- DABENE (dir.), *L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux*, pp.73-88, *LIDIL*, 10, Presses Universitaires de Grenoble.
- DABENE, M. & QUET, F. (dir.) (1999) : *La compréhension des textes au collège*, Grenoble, CRDP.
- DUFAYS, J.-L. (1994) : *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga.
- FAYOL, M., GAONAC'H, D. & MOUCHON, S. (1992) : « L'utilisation des marques de surface lors de la lecture : l'exemple de la ponctuation », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 29, 83-98
- FAYOL, M., GAONAC'H, D. & MOUCHON, S. (1993) : « Connecteurs et ponctuation : comparaison-production-compréhension », in Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)*, Berne, P. Lang, 134-153.
- GROSSMANN, F. (2002) : « Pour une approche ethnographique des activités de lecture : l'exemple des "lectures partagées" », *Cahiers du Français Contemporain*, 7, 135-160.
- GROSSMANN, F. (1999) : « Littératie, compréhension, interprétation des textes », *Repères*, 19, 139-166.
- GROSSMANN, F., & TAUVERON, C. (dir.) (1999) : *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, *Repères*, 19.

¹⁴ Un enfant bon lecteur de 9 ans est capable, au bout de plusieurs lectures, de se rendre compte que les deux DVD promis par la publicité sont liés à l'achat ultérieur du reste de la série.

- GROSSMANN, F. (1997) : « Voix du lecteur et voix du texte dans les albums pour enfants : deux sources d'institution du genre », *Cahiers du Français Contemporain*, 4, 83-107.
- GROSSMANN, F. (1996) : « Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle? », *Repères*, 13, 85-101.
- GROSSMANN, F. (1996) : *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'École Maternelle*, Berne, Peter Lang, 1996. 2ème édition actualisée, 2000.
- GROSSMANN, F. (1995) : « Evaluer les lectures », *Le Français Aujourd'hui*, 112, 23-33.
- GROSSMANN, F. (1993) : « L'hétérogénéité interprétative : un problème didactique? », in M. Lebrun et M.-C. Parret (éds), *L'hétérogénéité des apprenants un défi pour la classe de français*, Delachaux et Niestlé, 54-60.
- GUERNIER, M.-C. (1998) : *Discours sur la lecture à l'école, étude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maîtres de cycle III du primaire et de sixième de Collège*, 2 tomes, Thèse de doctorat de Sciences du Langage, Université Grenoble III.
- GUERNIER, M.-C. (1999) : « Lire et répondre à des questions au cycle 3 », *Repères*, 19, 167-181.
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL.
- MANESSE, D. & GRELLET, I. (1994) : *La littérature du collège*, Paris, Nathan.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998) : *Apprendre à lire*, Paris, CNDP/Odile Jacob.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2000) : *Maîtriser la lecture, Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*, Paris, CNDP/Odile Jacob.
- REUTER, Y. (1995) : « Vers une synthèse : réflexions et propositions », in J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter (éds), *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris, Nathan, 243-261.
- REUTER, Y. (1996) : « La lecture littéraire : éléments de définition », in J.-L. Dufays et al. (éds), *Pour une lecture littéraire 2*, Bruxelles/Paris, De Boeck/Duculot.
- REUTER, Y. (éd.) (1994) : *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)*, Berne, P. Lang.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997) : « Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, 15, 27-40.
- TAUVERON, C. (1999) : « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, 9-38.
- VEDENINA, L. (1973) : « La transmission par la ponctuation des rapports du code oral avec le code écrit », *Langue Française*, 19, 33-40.
- VEDENINA, L. (1989) : *Pertinence linguistique de la présentation typographique*, Paris, Peeters/Selaf.